تقييم الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد بمدارس التعليم العام، وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس *

د. إياد إبراهيم عبد الجواد **
د. أنيسة عطية قنديل ***

---

* تاريخ التسليم: 22/ 11/ 2014م ، تاريخ القبول: 25/ 7/ 2015م.
** أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك/ جامعة الأقصى/ غزة/ فلسطين.
*** دكتوراه أصول تربية/ جامعة الأقصى/ غزة/ فلسطين.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة تقديرات مشرفي اللغة العربية للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد، والفروق فيها التي تعزى لجنس المعلم، وتخصصه في الثانوية العامة، والجامعة التي تخرج فيها، كما هدفت إلى التعرّف إلى اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، والفروق فيها التي تعزى لجنس المعلم، وتخصصه في الثانوية العامة، ثم هدفت إلى تعرّف العلاقة بين مستوى الأداء اللغوي، والاتجاه نحو مهنة التدريس.

واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، فقاما ببناء أداتين، الأولى: بطاقة ملاحظة، والثانية مقياس اتجاهات، واشتملت عينة الدراسة على سبعة وخمسين معلماً ومعلمة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأداء اللغوي للمعلمين بلغ (70.3%) ، وإلى وجود فروق في مستوى الأداء اللغوي تعزى للجنس لصالح المعلمات، وكذلك الجامعة التي تخرج منها المعلم.

وبلغ مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية (75.4%) ، ودلت النتائج إلى عدم وجود فروق فيها تعزى للجنس، عدا محور المكانة الاجتماعية، وعدم وجود فروق دالة تعزى للتخصص، وأشارت إلى وجود علاقة بين الأداء اللغوي، وبين اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس.

الكلمات المفتاحية:

تقويم الأداء اللغوي – معلمي اللغة العربية الجدد – الاتجاهات نحو مهنة التدريس– مدارس التعليم العام

Linguistic performance evaluation of the new Arabic Language teachers at public schools and its relationship to attitudes towards teaching Profession

Abstract:

The aim of this study is to identify Arabic language supervisors› assessment of linguistic performance of Arabic language newly appointed teachers, and the differences due to sex, field of specialization at secondary school, the university from where he graduated and the attitudes towards the teaching profession .

The researchers used the descriptive analytical method, the Observation Card and Measurement Attitudes .The study sample consists of (57) male and female .

The conclusions of the study showed that the level of linguistic performance for the teachers was (70.3%) and there is differences at the level of linguistic performance due to sex, and in favor of females and the university the teacher graduate from .

The level of Arabic language teachers attitudes was (75.4%) and showed that there is no differences due to the sex except in social status, and that there is no differences due to specialization .There is relationship between linguistic performance and teachers attitudes towards teaching profession .

Keywords:

linguistic performance assessment, newly appointed Arabic teachers, attitudes towards the teaching profession, public schools.

مقدمة:

تعيشُ الأممُ حاضرَهَا باحثة عن مستقبلٍ أكثر سهولة وسعادة، لأنهُ الحاضرُ في حياة البشر، وهو الجدير بالاهتمام لأية أمة تخططُ لأهدافها وتسعى لتحقيقها، فالمستقبلُ ملكٌ لأجيالٍ قادمةٍ، لكنَّهُ في الوقت نفسِهِ جهدٌ علميٌّ موجهٌ لأجيالٍ تعيشُ الآن .

وللتربية دور كبير في بناء الفرد والمجتمع على حدٍ سواء، فهي تشكّل بمفهومها الشامل أهمَ معالم المجتمعات، ومن خلالها تبرز خصائصها وروحها، وإن كانت المنظومة التربويّة تقوم على عدد من العناصر، التي تتبادل التأثير فيما بينها؛ فإن الباحثين يجمعون على وصف المعلم بأنه الركيزة الأساسية لتحقيق جودة النظام التعليمي، نظراً لأهمية دوره في الارتقاء بمستوى الطلبة، فمهما كانت حالة المدرسة، وكثافة حجرات الدراسة بها، وطبيعة المناهج ونوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم، ومقومات البيئة التعليمية، إلا أنها تظل عديمة الجدوى، ما لم يتوافر المعلم القادر على توظيف ذلك بفاعلية، وتوجيهه صوب الأهداف التربوية المنشودة (البيلاوي وآخرون، 2006) .

ومن هنا كانت مكانة المعلم بين الأمم مكانة رفيعة جداً، ولعل أرفع ما وصلت إليه هذه المكانة، ما قررته الثقافة العربية عبر تاريخها تجاه المعلم، فكانت مكانته في التراث العربي الإسلامي مكانة تعبر عن عظيم تقدير الأمة له، كما أنها مكانة مستمدة من العقائد والقيم الدينية التي تنتمي إليها الأمة العربية وتفخر بها، باعتبارها قيماً إنسانية حضارية لا تقتصر على عرق أو جنس أو لون (الترتوري والقضاة، 2006) .

ولا عجب في ذلك لأن المعلمين يحملون أنبل رسالة ألا وهي صناعة العقول وتكوين الضمائر الحية، وغرس القيم الوطنيّة والقوميّة والإنسانيّة في نفوس الأجيال، فهم الذين يبنون الفكر المبدع الذي لا يتوقّف عند حد، ولا يحصر نفسه في قالب واحد جامد، وهم الذي يحصّنون الناشئة من الآثار السلبيّة للعولمة، ويعدّون الناشئة لمواجهة الحياة بكل ثقة وقوّة، ويسمون بهم إلى مستوى التحديّات التي تواجه الوطن والأمة (السيد، 2009) .

ويشير الباحثان إلى أن كلّ ما ذكر آنفاً عن أهمّية المعلِّم في المنظومة التربويّة وبناء الأمّة، وتشكيل الأجيال وتكوين المجتمعات، ينطبق على معلِّم اللّغة .لأن اللغة ضرورة حيوية ومطلب أساسي على كل المستويات: الإقليمية والاجتماعية والفردية؛ فهي سجل لتاريخ الإنسانية، وحاملة لثقافتها التي هي منطلق تقدمها وتطورها، فهي الرابط بين شعوب الأمة الواحدة، الجامع لطوائفها وفصائلها (عطا، 1990) .

ولمعلمي اللغة العربية بشكل خاص منزلة عظيمة؛ لأن اللغة العربية تتبوأ مكانة عالية بين اللغات العالمية، فهي لغة القرآن الكريم، والسنة الشريفة، تجمع بين أبناء الأمة العربية في وعاء لغوي واحد، كذلك فالعربية تمتلك كل مقومات اللغة القادرة على استيعاب العلوم والفنون والآداب كافة، أي أنها لغة الحضارة العالمية، كما أن أصحابها يحملون على عواتقهم مسؤوليات للحفاظ عليها، في الوقت الذي تتعرض فيه لهجمات وتحديات تهددها بالتراجع أمام لغات أكثر تداولاً على المستوى العالمي، وهذا ما أشار إليه تقرير قسم اللغات باليونسكو إلى أن ستة آلاف لغة تستعد للقتال، وأن ما آل إليه موقع اللغة العربية بالنسبة للغات يبين تفاقم الخطورة المتمثلة في عدم إعادة النظر في إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية بصفة خاصة .

ولقد بات من الضروري تقويم أدوار المعلمين اللغوية داخل المدرسة وخارجها، فالتحديات التي تواجه المعلمين بصفة عامة هي أيضاً تواجه معلم اللغة العربية، بل يضاف إليها التحديات التي تواجه اللغة العربية وتعليمها وتأثيرها التربوي، ومن ثم يقع على عاتق معلم اللغة العربية، خيار لا مفر منه، يتطلب أداء أدوار لغوية تناسب هذا العصر، ومتطلباته المتجددة، وما يترتب على مستجداته، والنظرة المستقبلية له (قناوي و صلاح، 2001) .

وعلى الرغم من ذلك، فإنه يغلب على إعداده الطابع الشكلي مما أدى إلى معاناة حقيقية تتمثل بالشعور بالفجوة بين إعداده الأكاديمي، الذي يفتقر في كثير من الأحيان إلى امتلاك أساسيات مادة التخصص، وما يواجهه في حياته العملية من مواقف ومستجدات، ويعزو (هيكل، 2001) ذلك إلى طبيعة الدراسة في الكليات والأقسام العربية المتخصصة، فلا تمارس التعامل التطبيقي لا مع اللغة ولا مع أدبها، ولذا يتخرج كثير من معلمي اللغة العربية والمتخصصون فيها وهم ضعاف، ويقومون بتدريس اللغة، وهم على هذا الضعف، وتكون النتيجة زيادة تدهور المستوى اللغوي لتلاميذ التعليم العام، بالإضافة إلى تدنيه في مرحلة التعليم العالي .

فهناك عدد من الدراسات العربية تشير إلى ضعف هذا المستوى وقصوره في الوطن العربي، وانعكاس ذلك على مستوى الأداء اللغوي لدى الطلبة أيضًا، ففاقد الشيء لا يعطيه، كدراسة (النصار، 2005) ، ودراسة (Dunki، 1997) ودراسة (عافشي، 2013) ، حيث أشارت إلى أن من أهم أسباب الضعف اللغوي لدى الطلبة ضعف مستوى معلميهم في مراحل التعليم العام؛ إذ إن كثيراً منهم تعوزهم القدرة على التحدث باللغة العربية السليمة، أو في إلقاء النصوص الأدبية أمام طلابهم .

ومما تجدر الإشارة إليه أن هناك ضعفاً في مستوى معلمي اللغة في الدول المتقدمة أيضاً، فقد وضعت صحيفة « نيوزويك » في أحد أعدادها صورة على غلافها لمدرس لغة إنجليزية أمام سبورة فصل دراسي، وقد كتب عليها بخط يده كلمة فيها خطأ إملائي صارخ، وكتبت الصحيفة تحت الصورة تعليقًا معبرًا ودالاً على ما آلت إليه الأمور، وكان التعليق على النحو الآتي: "المعلمون غير قادرين على التعليم . . .أنقذوا مدارسنا" (السيد، 2005) .

وقد لاحظ الباحثان من خلال عملهما ومتابعتهما الميدانية في مدارس التعليم العام، انتشار كثير من الأخطاء الشفوية والكتابية، المتنوعة كماً وكيفاً، ولم يقتصر الأمر على ذلك فحسب، بل امتد إلى استعمال العامية في العملية التعليمية التعلمية على ألسنة المعلمين، ومنهم معلمو اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام، وكذلك في أقسام اللغة العربية بالجامعات أحيانًا، ومن أجل التعرف على حقيقة هذه المشكلة، وتحديدها بشكل علمي دقيق، قصد الباحثان إعداد دراسة علمية حول هذه المشكلة، خاصة في ظل خلو المجال التربوي في حدود علم الباحثين من الدراسات الميدانية التي تبحث في الأداء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام بمحافظة غزة، من هنا نبع الإحساس بمشكلة الدراسة الحالية .

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. ما تقديرات مشرفي اللغة العربية التقييمية للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام بمحافظة غزة؟

2. هل يوجد اختلاف في تقديرات مشرفي اللغة العربية التقييمية للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام بمحافظة غزة؟

3. ما مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام نحو مهنة التدريس؟

4. هل تختلف اتجاهات معلمي اللغة العربية الجدد في مدارس العليم العام نحو مهنة التدريس؟

5. هل توجد علاقة بين مستوى الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد بمدارس التعليم العام، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس؟

فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين تقديرات مشرفي اللغة العربية التقييمية للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام بمحافظة غزة، تعزى لمتغير جنس المعلم.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين تقديرات مشرفي اللغة العربية التقييمية للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام بمحافظة غزة، تعزى لمتغير تخصص المعلم في الثانوية العامة.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين تقديرات مشرفي اللغة العربية التقييمية للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام بمحافظة غزة، تعزى لمتغير الجامعة التي تخرج فيها المعلم.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام نحو مهنة التدريس تعزى للجنس.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ في مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام نحو مهنة التدريس تعزى لتخصص المعلم في الثانوية العامة (علمي – أدبي).

6. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس .

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

- إبراز تقديرات مشرفي اللغة العربية التقييمية للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام بمحافظة غزة .
- البحث في الفروقات الإحصائية في تقديرات مشرفي اللغة العربية التقييمية للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام بمحافظة غزة، التي تعزى للمتغيرات الآتية: (الجنس، التخصص في الثانوية، الجامعة التي تخرج فيها) .
- تعرّف مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام نحو مهنة التدريس .

♦ تعرّف الفروق في مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية في مدارس التعليم العام نحو مهنة التدريس، التي تعزى لمتغيري (الجنس – التخصص في الثانوية العامة) .

♦ تعرّف إن كان هناك علاقة بين مستوى الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد بمدارس التعليم العام و اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس .

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- تزويد المعلم الفلسطيني الجديد بمستوى أدائه اللغوي وتقديم المقترحات التي تساعده على تحسين هذا الأداء .
- تزويد المسئولين في وزارة التربية والتعليم والإدارات التعليمية بالنتائج التقييمية لأداء المعلم، ليتم تلافي أوجه القصور بعقد دورات تدريبية له .
- تزويد المسؤولين التربويين والعاملين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بنتائج تقويم الكفاءة الخارجية لمخرجات الكليات، وما اشتمل عليه الواقع الميداني للمعلمين المتخرجين من إيجابيات وسلبيات .
- حاجة الميدان التربوي لمثل هذه الدراسات، خاصة وأنه لم تجرَ أيٌّ دراسة – وفق تَحَرِّي الباحثين– شاملة التعليم العام للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام بالمحافظات الجنوبية في فلسطين .

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بما يأتي:

▪ الحد البشري: معلمو اللغة العربية الجدد ومعلماتها في مدارس التعليم العام الحكومية بمحافظة غزة .

▪ الحد الزماني: طُبِّقت الدراسة في العام الدراسي 2012–2013 .

▪ الحد المكاني: طُبِّقت الدراسة في مدارس التعليم العام الحكومية بمديريتي التربية والتعليم (شرق، غرب) محافظة غزة .

مصطلحات الدراسة:

◄ **التقويم**: التقويم يدل على إعطاء قيمة للشيء فقط . (أبو لبدة، 1982) ، و منهم

من عرفه (Terry & Tanbnnk، 1994) بأنه " عملية الحصول على معلومات وإصدار أحكام تفيد في اتخاذ القرارات" .

كما أنه» الوسيلة الأساسية للحصول على معلومات دقيقة عن الواقع التربوي، وتشخيص مكوناته، وفي ضوء نتائج التقويم يعاد تنظيم الأفكار وتوجيهها» (الجبّان، 2002) .

◄ **الأداء اللغوي**: يعرّف الأداء اللغوي بأنه ممارسة اللغة بوجه أو أكثر من وجوهها المهارية المختلفة، استماعاً أو تحدثاً أو قراءة أو كتابة (عافشي، 2013) ، أو هو ممارسة اللغة العربية في نطاق مهارات محددة، مع مراعاة أحكامها وقوانين علومها المنظمة لأنماط الأداء المختلفة (الدخيل، 2009) .

ويعرّف الباحثان الأداء اللغوي إجرائياً: بأنه كل ما يصدر عن معلم اللغة العربية الجديد في الموقف التعليمي من سلوك لغوي (منطوق– مكتوب) يساعده على تحقيق مستوى الصحة اللغوية .

◄ **الاتجاه نحو مهنة التدريس**: هو مواقف المعلم التي يكونها نحو مهنة التدريس، وتظهر هذه المواقف في مدى قبوله أو حياده أو رفضه، أو مدى حبه للعمل فيها، فضلاً عن مدى تقديره لأهميتها (موسى، 2011) .

و إجرائياً تقاس اتجاهات معلمي اللغة العربية الجدد في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المستجيبون (عينة الدراسة) على مقياس الاتجاهات .

◄ **التعليم العام**: يعرفه الباحثان إجرائياً بأنه مرحلة من مراحل التعليم الفلسطيني، تبدأ من الصف الأول حتى العاشر الأساسي، إضافة إلى الصفين الأول والثاني الثانوي .

الإطار النظري:

اللغة أحد أهم مكونات الشخصية، وأحد أهم عوامل تماسكها، وثباتها، واستقرارها، وهذا حقيقة لم تعد موضع شك، أثبتتها دراسات علم الاجتماع اللغوي، كما نبهت إلى خطورة إهمالها، فالتمكن من اللغة يخلق الاعتزاز بها، ويمنح الفرد ثقة قوية بنفسه، تقوي بدورها تماسك شخصيته، وترسخ لديه الولاء إلى الجماعة اللغوية التي ينتمي إليها (عمار، 2010) .

فتعليم اللغة العربية بحاجة ملحة إلى نظرية تعليمية لغوية، مستمدة من فهم عميق للغة نفسها، وطبيعة تعلمها وتعليمها ووظيفتها في المجتمع، ودورها في التنمية الشاملة

للمتعلمين: معرفياً ووجدانياً، ومهارياً، ونفسياً، وفكرياً، واجتماعياً، بحيث تظهر نتائج تعليمها واضحة في الأداء اللغوي للمتعلمين (الشيزاوي، 2010) .فمعلم اللغة العربية العمود الفقري في الميدان التعليمي، لأنه يعلم اللغة التي يتم بها تعليم المواد الدراسية الأخرى، ومن أساسيات إعداده أكاديمياً، أن يكون قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً، وإلا اضطربت الرموز، واستحالت قراءتها، وأن يكون قادراً على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة، وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، وأن يكون قادراً على اختيار الكلمات، ووضعها في نظام خاص، وإلا استحال فهم المعاني والأفكار التي تشتمل عليها، فأهمية اللغة غير قاصرة على تعلم الهجاء والخط، بل تشمل القدرة على التعبير عن المعاني والأفكار تعبيراً منطوقاً أو مكتوباً، وتعد الكتابة بصفة خاصة المرآة التي تظهر فيها كل عناصر القدرة اللغوية لدى الفرد وهي المقياس الذي لا يخطئ في تحديد القدرات الفكرية واللغوية لأفراده .

ولن يتمكن المعلم القيام بما سبق إلا إذا توافرت لديه قاعدة معرفية جيدة، وهو أمر في غاية الأهمية في عملية التدريس، فلا يمكن لمعلم لا يملك القاعدة المعرفية المناسبة أن يقوم بالتدريس والنجاح فيه، فالقاعدة المعرفية في مجال التخصص أمر محوري في مهنة التدريس؛ لذا ينبغي أن يكون معلم اللغة العربية حائزًا الكفايات التالية (السيد، 2008) : التمكن من المادة، والتكامل المعرفي في تكوينه، والربط بين المعارف النظرية والعملية، والتركيز على الجوانب التطبيقية، وامتلاك مهارات التعلم الذاتي، الذي هو أساس للتعلم المستمر مدى الحياة، وإذا كان أرقى أنواع التعلم أن يتعلم الطالب كيف يتعلم بإرشاده إلى أساليب التعلم الذاتي، فإن أرقى أنواع التنمية المهنية للمعلم أن يتعلم كيف ينمي نفسه، ويطور أداءه، وكيف يحل مشكلاته المهنية .

وفي ضوء هذه الكفايات كان لا بد من إعادة النظر في خطط أقسام اللغة العربية في كليات الآداب والعلوم الإنسانية وكليات التربية، **على أن يؤخذ بالحسبان ما يلي (السيد، 2005)** :

1. إعادة النظر في مدخلات كليات التربية والآداب (لغة عربية) ، على أن يكون القبول في ضوء الرغبة والقدرة وإجراء مقابلات للراغبين في الانتساب إليها .
2. التركيز على المنحى الوظيفي في اختيار مفردات المقررات، واعتماد معيار التواتر والشيوع في عملية الاختيار، والابتعاد عن المماحكات والتأويلات والشذوذات والاستثناءات في المادة النحوية .
3. تحقيق وحدة اللغة وتكاملها في المقررات الأدبية واللغوية وفي أساليب التدريس .

4. الإكثار من ممارسة اللغة بغية تكوين المهارات اللغوية والكفايات لدى الدارسين .

5. تخصيص مقرر للمحادثة والتعبير الشفهي وإعادة الامتحانات الشفهية إلى أساليب التقويم وعدم الاكتفاء بالامتحان الكتابي .

وقد حددت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أهدافاً لتعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام كما ورد في الخطوط العريضة للمنهاج الفلسطيني، وجعلت الهدف الأول من أهدافها أن يكتسب المتعلم مهارات الاتصال اللغوية الأساسية (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة) ، وهذا الهدف لا يمكن تحقيقه ما لم يتصد لتعليم اللغة العربية معلمون أكفاء يلتزمون العربية قراءة، ومحادثة، وكتابة (الخطوط العريضة لمنهاج اللغة العربية وآدابها، 1998) .وإذا أردنا أن نستعرض بعض الأمور التي عن طريقها نزيد من مستوى المهارات اللغوية، نجد أن الأنشطة اللغوية من الأمور التي تحقق قدراً من انخراط المتعلم في المواقف اللغوية الحقيقية، الأمر الذي يؤدي إلى نمو لغته عن طريق تفاعله معها، واستجابته لمؤثراتها، فمثل هذا النوع من الممارسة يدفع إلى الاهتمام باللغة، والتدرب على حل مشكلاتها، وإدارة الذات، وبناء تواصل إيجابي، وعلاقات تعاونية بين المتعلمين وتركيز الانتباه على قضايا أو أسئلة مثيرة تدفع لاستكشاف عميق لمواضيع مهمة (الهاشمي، 2010) .

ويرى (زروق، 2010) أن ضعفاً بيناً واضحاً في الأداء اللغوي لمدرسي اللغة العربية بصورة عامة، مرجعه لا يرد إلى خلل في التكوين بالضرورة، بل هو ناتج عن قلة الاطلاع، فمعلم اللغة العربية لا تكفيه شهادة البكالوريوس في اللغة العربية لأداء العملية التدريسية، لكنه بحاجة دائمة إلى تجديد معارفه، فهو حين يعرض في درسه إلى شرح نص، أو بيان ظاهرة لغوية، بحاجة إلى أن تنقاد له اللغة العربية، التي يجب أن تكون لغة التواصل بينه وبين طلابه حتى يقدم لهم النموذج الحسن .

الدراسات السابقة:

استطلع الباحثان المواقع الالكترونية لمجلات كليات التربية بالجامعات العربية وبعض الجامعات الأجنبية، بحثاً عن دراسات سابقة ترتبط بالأداء اللغوي للمعلمين، ومما لاحظه الباحثان ندرة هذه الدراسات، لذلك اكتفيا بعرض ملخصات لبعضها والتي أجريت على المعلمين أو الطلبة أو الطلبة المعلمين، **حسب تسلسلها الزمني من الحديث إلى القديم كما يلي**:

دراسة **عافشي (2013)** : هدفت الدراسة إلى الوقوف على مدى تمكن الطالبات معلمات

الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من مهارات الأداء اللغوي اللازمة لهن، فاستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة ثماني وستين اختيرت بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة البالغ أربعمائة وستين، واستخدم الباحث قائمة الاحتياجات اللغوية واختبار المهارات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معدل الأداء اللغوي جاء دون المستوى المقبول تربوياً والمحدد بنسبة ثمانين بالمائة .

دراسة **الدخيل** (2009) : هدفت الدراسة إلى تعرّف مستوى الأداء اللغوي لطلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من طلاب المستويين السادس والسابع من الأقسام جميعها بما نسبته (55.68%) من المجتمع، وأعد الباحث أداة الدراسة لقياس مستوى الأداء اللغوي بناء على قائمة المهارات، كما تم اعتماد نسبة (60%) كلحد أدنى للأداء اللغوي، وأظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى الأداء اللغوي للطلاب بشكل عام عن الحد الأدنى للأداء .

دراسة **يونس (2006)** : هدفت إلى تنمية المهارات الأدائية المتعلقة بالصوت، واللغة والأسلوب والمهارات المرتبطة بأفكار الخطبة والمهارات المتعلقة بالإشارات والتلميحات ومهارات الأداء اللغوي الشفوي .ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء برنامج مقترح في اللغة العربية للطلاب الدعاة بجامعة الأزهر لتنمية الأداء اللغوي الشفهي لديهم، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدَّة مهمة فقد أظهر التطبيق العملي لأدوات الدراسة ضعف وقصور الدعاة في الجوانب اللغوية التحصيلية ومهارات الأداء اللغوي الشفهي، بينما أظهر التطبيق البعدي لأدوات الدراسة نجاح البرنامج المقترح في اللغة العربية في تحقيق أهدافه .

دراسة **سلامة (2005)** : هدفت إلى تحديد مهارات الأداء اللغوي اللازمة لمعلمات رياض الأطفال، وبناء برنامج لتنميتها، وأسفرت الدراسة عن نتائج عدَّة من أهمها: تدنى مستوى الأداء اللغوي لمعلمات رياض الأطفال، ومن مظاهره عدم التمكن من إخراج أصوات الحروف العربية من مخارجها الصحيحة، كما يشير الواقع إلى تدنى مستوى الأداء اللغوي لتلاميذ الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية – باعتباره ناتجاً لأداء معلمات رياض الأطفال .

دراسة **النصار (2005)** : هدفت إلى تعرف واقع أداء معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية في مدينة الرياض، من حيث تطبيقهم اللغة العربية، قراءَة، وكتابًة، ومحادثة بالإضافة إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين معلمي اللغة العربية من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأولية، من حيث تمكنهم من اللغة العربية، وتكونت

عينة الدراسة من ستين معلماً، وأعد الباحث بطاقة ملاحظة يحدد من خلالها الأداءات اللغوية للمعلمين، وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية: أن معلمي اللغة العربية عامة من المتخصصين في اللغة العربية وغير المتخصصين في الصفوف الأولية متمكنون في أدائهم اللغوي (قراءًة، وكتابًة، ومحادثًة) بدرجة ضعيفة، وفي مجال القراءة بدرجة متوسطة وفي مجال الكتابة بدرجة ضعيفة في مجال المحادثة بدرجة متوسطة .كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى إلى متغير (التخصص– الخبرة– الصف) .

دراسة **عبد الصمد (2002)** : هدفت إلى تحديد مهارات الأداء اللغوي اللازمة للطلاب المعلمين غير المتخصصين في اللغة العربية، وبناء برنامج لتنميتها، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة لتحديد مستوى الأداء اللغوي (الشفوي) لهؤلاء الطلاب، على ضوء قائمة المهارات التي وضعت للهدف نفسه، وكذلك بناء اختبار لقياس مستوى الأداء اللغوي (التحريري) لهم، ثم بناء البرنامج المقترح وقياس فعاليته على عينة الدراسة المكونة من طلبة التاريخ والفلسفة والاجتماع والبيولوجي والطبيعة والكيمياء، بكلية التربية ببنها، وتم تطبيق بطاقة الملاحظة والاختبار على العينة، وأسفرت الدراسة عن نتائج عدة من أهمها: أن أداء الطلاب في مجموع مهارات الأداء اللغوي، الشفوي والتحريري قد تحسن، مما دل على فعالية البرنامج في تنمية هذه المهارات التي من بينها «اختيار المفردات اللغوية الصحيحة، ضبط المثنى ضبط نحويا صحيحا « .

دراسة **(Préfontaine, Lebrun, 2000)** : هدفت إلى تحديد مهارات أداء معلمي اللغة الفرنسية المتعلقة بالتعبير الشفوي كمعيار أساسي لتقويم المعلم .وقد أعد الباحثون استمارة للتقويم الذاتي الدقيق للأداء اللغوي للمعلم تضمنت مجموعة من المهارات اللغوية: مثل: نبرة الصوت واللفظ والتراكيب النحوية والمفردات والحوار ومهارات الاتصال التي تتضمن التفاعل مع المتعلمين، واستخدام الإيماءات لإيصال المعلومة حيث يساعد نموذج التقييم هذا على تحديد نقاط القوة والضعف .

التعقيب على الدراسات السابقة:

- تباينت أهداف الدراسات السابقة بحسب اختلاف موضوعاتها وطبيعة مشكلاتها دراسة .
- تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة ومما أفاده الباحثان استخدام بطاقة الملاحظة كأداة للدراسة .

- اختلفت الدراسات السابقة من حيث مجتمعاتها، وحدودها الزمانية والمكانية المتباعدة .

- النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة كانت متباينة فيما بينها، ويعود ذلك إلى اختلاف ظروف العينات، ومكان الاجراء فضلاً عن الإجراءات المستعملة والأدوات، واختلاف العينات وطبيعتها .

- تبرز الإضافة العلمية لهذه الدراسة وتميزها عن الدراسات السابقة في كونها تركز على الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في بداية حياتهم العملية لتقويم مسارهم المهني.

إجراءات الدراسة الميدانية:

- منهج الدراسة: اتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

- مجتمع الدراسة وعينتها: تمثلت عينة الدراسة في جميع أفراد مجتمعها، حيث اختار الباحثان جميع معلمي اللغة العربية الجدد بمدارس التعليم العام بمديريتي شرق وغرب غزة و البالغ عددهم خمسة وستين معلماً ومعلمة ممن عُينوا في العام الدراسي 2011–2013 م، ويبرر الباحثان لهذا الاختيار بأنهم آخر دفعة عُيِّنت في مدارس التعليم العام، ولم تلتحق بأي دورات تنشيطية أو تربوية أو أكاديمية يمكن أن تؤثر على أدائهم اللغوي، وعند جمع بطاقات الملاحظة اُستبعدت ثماني بطاقات، والسبب في ذلك أن المشرف التربوي على هؤلاء المعلمين حديث العهد في العملية الإشرافية، فلم يستطع تعبئة بطاقات الملاحظة الخاصة بالمعلمين لديه في الوقت المطلوب، لذلك ستقتصر عينة الدراسة الفعلية على سبعة وخمسين معلماً و معلمة.والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (1)

توزيع عينة الدراسة بحسب الجنس والتخصص

التخصص	معلمين		معلمات		الإجمالي	
	عدد	%	عدد	%	عدد	%
علمي	5	%8.8	5	%8.8	10	%17.5
أدبي	24	%42.1	23	%40.4	47	%82.5
الإجمالي	29	%50.9	28	%49.1	57	%100.0

أداتا الدراسة:

أولاً- بطاقة ملاحظة الأداء اللغوي:

بعد اطلاع الباحثين على الدراسات السابقة، والإفادة منها في وصف بناء أدواتها، قاما ببناء بطاقة الملاحظة التي وزعت فقراتها على محورين: (الأداء الشفوي، والأداء الكتابي) حيث بلغ عدد هذه الفقرات في صورتها الأولية خمساً وثلاثين فقرة.

صدق البطاقة (Card Validity) :

♦ **صدق المحكمين (Trusties Validity) :**

عرض الباحثان بطاقة الملاحظة على خمسة من المحكمين المتخصصين في اللغة العربية وأساليب تدريسها وكذلك عُرضت البطاقة على ثلاثة من مشرفي اللغة العربية ممن زادت مدة خدمتهم عن عشر سنوات للحكم على صلاحية الأداة ومدى انتماء فقراتها لمحوريها، وفي ضوء آراء المحكمين قام الباحثان بتعديل صياغة ثلاث فقرات من المحور الأول، وإضافة خمس فقرات للمحور الثاني لتصبح بطاقة الملاحظة مكونة من أربعين فقرة **موزعة على محوريها على النحو الآتي:**

- المحور الأول– الأداء الشفوي: وتكون من ثلاث وعشرين فقرة.
- المحور الثاني– الأداء الكتابي: وتكون من سبع عشرة فقرة.

صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity) :

♦ **صدق المفردات:**

تحقق الباحثان من صدق المفردات لبطاقة الملاحظة بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية البالغ عددها ثلاثون معلماً، ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقراتها، والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ، حيث تبين أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البطاقة والدرجة الكلية دالة عند مستوى (0.01) أو عند مستوى دلالة (0.05).

♦ **الصدق البنائي:**

وللتحقق من الصدق البنائي لمحوري بطاقة الملاحظة، حسب الباحثان معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية، وتبين من حساب معامل ارتباط بيرسون أن هناك علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0.01) ، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (2)

الصدق البنائي لمحوري بطاقة الملاحظة

المحور	معامل ارتباط المحور بالدرجة الكلية للبطاقة
الأداء الشفوي	**0.835
الأداء التحريري	**0.863

يتضح من الجدول الثاني أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات الأداة: (Questionnaire Reliability) :

استخدم الباحثان طريقة اتفاق الملاحظين (كوبر) التي تعتمد على حساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين (شخصان يقومان بالملاحظة الصفية في فترة زمنية معينة) ، وقد حدد كوبر مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق التي يجب أن تكون (85 %) فأكثر لتدل على ارتفاع ثبات الأداة. (المفتي، 1984: 61) ، وقد قام الباحثان بملاحظة أداء عشرة معلمين وكانت نسبة الاتفاق بين الملاحظين بين (85.0% إلى 97.5%) و هي نسبة ثبات مرضية.

ثانياً- مقياس الاتجاهات:

اطلع الباحثان على مقاييس عدة للاتجاهات بما فيها مقاييس اتجاهات نحو مهنة التدريس حيث تم الإفادة منها في بناء المقياس بصورته الأولية التي تكون فيها من أربعين فقرة موزعة على أربعة محاور.

صدق المقياس Scale Validity:

- **صدق المحكمين Trusties Validity:**

عرض الباحثان المقياس على ستة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والمناهج وطرق التدريس، ممن يعملون في جامعات قطاع غزة، للحكم على صلاحيته، ومدى انتماء فقراته لمحاوره، وفي ضوء آراء المحكمين أضاف الباحثان أربع فقرات، فقرة للمحور الأول، وفقرتان للمحور الثاني، وفقرة للمحور الثالث، ليصبح المقياس بعد تعديلات المحكمين مكوناً من أربع وأربعين فقرة، **موزعة على أربعة محاور على النحو الآتي:**

- المحور الأول- الاتجاه نحو مكانة مهنة التدريس الاجتماعية والاقتصادية،

واشتمل على إحدى عشرة فقرة.

- المحور الثاني– النظرة الشخصية لمهنة التدريس، واشتمل على اثنتي عشرة فقرة.
- المحور الثالث– الاتجاه نحو طبيعة مهنة التدريس، واشتمل على إحدى عشرة فقرة.
- المحور الرابع– الاتجاه نحو المستقبل في مهنة التدريس، واشتمل على عشر فقرات.

صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity:

♦ **صدق المفردات:**

تحقق الباحثان من صدق المفردات لمقياس الاتجاهات بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية، والبالغ عددها ثلاثين معلماً، فتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقراتها، مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ومع المقياس ككل، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) ، حيث تبين أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01) ، أو عند مستوى دلالة (0.05).

♦ **الصدق البنائي:**

وللتحقق من الصدق البنائي لمحاور مقياس الاتجاهات، حسب الباحثان معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية، وتبين من حساب معامل ارتباط بيرسون أن هناك علاقة ارتباطية دالة عند مستوى (0.01) ، و الجدول التالي يبين ذلك:

الجدول (3)

صدق الاتساق الداخلي للمقياس

المحور	معامل ارتباط المحور بالمقياس
الاتجاه نحو مكانة مهنة التدريس الاجتماعية والاقتصادية	**0.762
النظرة الشخصية لمهنة التدريس	**0.837
الاتجاه نحو طبيعة مهنة التدريس	**0.805
الاتجاه نحو المستقبل في مهنة التدريس	**0.798

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول الثالث، أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وهذا يدل على أن المقياس بصفة عامة على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

ثبات المقياس Scale Reliability:

تم حساب ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (4)

معاملات الثبات لمقياس الاتجاه باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المحور	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات	
		طريقة ألفا	التجزئة النصفية
الاتجاه نحو مكانة مهنة التدريس الاجتماعية والاقتصادية	11	0.887	0.864
النظرة الشخصية لمهنة التدريس	12	0.907	0.886
الاتجاه نحو طبيعة مهنة التدريس	11	0.853	0.823
الاتجاه نحو المستقبل في مهنة التدريس	10	0.890	0.861
المقياس ككل	44	0.913	0.889

يتضح من الجدول الرابع أن معاملات الثبات للمقياس مرتفعة مما يؤكد على ثباته وصلاحيته للاستخدام.

نتائج الدراسة:

◄ للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: **ما تقديرات مشرفي اللغة العربية التقييمية للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام بمحافظة غزة؟** حُسبت المتوسطات والتكرارات والأوزان النسبية لفقرات كل محور من محوري بطاقة الملاحظة كما يتضح من الجداول الخامس والسادس والسابع.

الجدول (5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمحوري البطاقة والدرجة الكلية

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	الأداء الشفوي	2.10	0.51	%69.8	2
2	الأداء التحريري	2.13	0.53	%70.9	1
	البطاقة ككل	2.11	0.50	%70.3	

يتضح من الجدول الخامس أن الوزن النسبي للاستجابات على البطاقة ككل بلغ (70.3%) ، بمتوسط حسابي (2.11) ، في حين بلغ الوزن النسبي لمحور الأداء الشفوي (69.8%) بمتوسط حسابي (2.10) ، أما محور الأداء الكتابي فبلغ الوزن النسبي له (70.9%) بمتوسط حسابي (2.13).وهذا يشير إلى أن الأداء اللغوي بشقيه الكتابي والشفوي لم يرق إلى الدرجة المقبولة (80 %) كحد أدني التي أشارت إليها الدراسات السابقة، ومن الدراسات التي تشابهت نتائجها مع هذه النتيجة: (سلامة 2005) (النصار 2005).

الجدول (6)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للاستجابات على محور الأداء الشفوي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	التحدث بالعربية الفصيحة	2.30	0.53	%76.6	5
2	التحدث باللغة العربية بطلاقة	2.12	0.71	%70.8	12
3	استخدام اللغة المناسبة للمتعلم	2.33	0.58	%77.8	4
4	قراءة النصوص المقررة قراءة مضبوطة	2.46	0.57	%81.9	2
5	نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا	2.47	0.57	%82.5	1
6	توظيف أنواع النبر والتنغيم بطريقة سليمة	1.82	0.54	%60.8	21
7	مراعاة السرعة المناسبة عند التحدث	2.21	0.62	%73.7	6
8	اختيار الوقت المناسب للتحدث.	2.19	0.64	%73.1	7
9	دقة النطق وإخراج الحروف من مخارجها	2.14	0.72	%71.3	11
10	توفر ثروة لغوية تمكنه من الاختيار الدقيق للكلمات المعبرة	1.86	0.69	%62.0	20
11	استخدام التراكيب اللغوية استخداما صحيحا	2.18	0.73	%72.5	8
12	استخدام الإشارات والإيماءات والحركات غير اللفظية استخداما معبراً	2.00	0.76	%66.7	15
13	توظيف الجوانب البلاغية في أثناء التحدث بما يخدم المعنى المراد	1.81	0.67	%60.2	22
14	توظيف الأساليب اللغوية الأساسية (الاستفهام– التعجب– النداء– الخبر..)	1.75	0.66	%58.5	23
15	التعبير عن الفكرة بلا إسهاب ممل ولا إيجاز مخل	2.00	0.68	%66.7	16
16	توظيف القواعد النحوية أثناء التحدث توظيفا سليما	2.05	0.72	%68.4	13
17	توظيف القواعد الصرفية أثناء التحدث توظيفا سليما	1.93	0.65	%64.3	17

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
18	تنوع مستوى الإيقاع التعبيري عند التحدث	1.91	0.61	%63.7	18
19	انعكاس ثقافته العامة، ومدى انسحابها مع الفكرة التي يتحدثها	1.89	0.72	%63.2	19
20	حسن الانتقال من فكرة إلى أخرى	2.18	0.66	%72.5	9
21	التوقف عن الكلام لحظة لتحقيق هدف	2.05	0.67	%68.4	14
22	تغيير مجرى الحديث بكفاءة بما يتطلبه الموقف.	2.16	0.70	%71.9	10
23	رباطة الجأش و الثقة بالنفس عند التحدث	2.37	0.75	%78.9	3
	المحور ككل	2.10	0.51	%69.8	

بالنظر إلى الفقرات التي حصلت على وزن نسبي أعلى من (70.0%) مما اعتبرته الدراسات السابقة التي سبق ذكرها معياراً للحكم على الأداء بأنه متوسط، يعلل الباحثان حصول هذه الفقرات على هذه النسب مقارنة بالفقرات الأخرى بما يأتي:

أن هذه الفقرات تعد من أبجديات الأداء اللغوي، والتي تحقق الحد الأدنى منه للمعلم، فكان لزاماً على أي معلم للغة العربية أن يتمثلها، كما يعلل الباحثان لذلك بأن المساقات الدراسية التي يدرسها الطالب الجامعي مثل مساق استراتيجيات تدريس اللغة العربية تركز على ضرورة إتقان الطلبة لها، ومما يفسره الباحثان لحصول هذه الفقرات على هذه النسب أنها تعد من المحكات العملية التي يركز عليها المشرفون عند زياراتهم لمعلمي اللغة العربية، بل هي إحدى عناصر التقويم للمعلم بعد زيارته.

وبالنظر إلى الفقرات التي حصلت على أدنى استجابات المحور الأول، يتبين أنها حصلت جميعها على وزن نسبي أدنى من (70.0%) مما اعتبرته الدراسات السابقة التي سبق ذكرها معياراً للحكم على الأداء بأنه ضعيف، ويفسر الباحثان تدني نسب هذه الفقرات مقارنة بالفقرات الأخرى بما يلي:

أن أكثر هذه الفقرات ترتبط بالبلاغة العربية، فالتركيز في تدريس البلاغة العربية بعلومها المختلفة لطلبة الجامعات – وهذا ما يلاحظه الباحثان – على الجانب النظري لا التطبيقي، وقلما يطبق محاضرو المساقات اللغوية هذه الأساليب شفوياً، فيغلب على أدائهم اللهجات العامية.

ومن العوامل التي قد تكون سبباً في هذا الضعف خجل بعض معلمي اللغة العربية من توظيف أساليبها وصورها في سياق يضعف فيه استخدام اللغة الفصيحة، كما يرى

الباحثان أن مادة الأصوات لا تحظى بالاهتمام و الحيز الكافي ضمن خطة طالب اللغة العربية حيث تخلو خطة طلبة اللغة العربية وأساليب تدريسها في جامعة الأقصى من مساق "أصوات ومعاجم" حيث يتقرر على الطلبة دراسة مساق "علم الأصوات" بساعتين أكاديميتين فقط، كما أن مادة الصرف حالها كحال مادة الأصوات حيث يدرس الطالب مساقي صرف (1+2) بوزن ست ساعات مقابل ستة مساقات نحو، أي ما يعدل ثماني عشرة ساعة، ومن العوامل التي تدفع لهذه النتيجة، عدم وجود مختبرات لغوية في جامعات قطاع غزة، وإن وجدت فهي ليست مفعلة بالشكل المطلوب.

الجدول (7)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية للاستجابات على محور الأداء التحريري

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
24	وضوح الخط أثناء الكتابة.	2.47	0.54	%82.5	1
25	جودة الخط أثناء الكتابة.	2.33	0.55	%77.8	5
26	رسم الحرف حسب قواعد الخط العربي.	1.95	0.69	%64.9	15
27	مراعاة التناسق فيما يكتبه بالشكل الذي يضفي عليه مسحة من الجمال.	2.14	0.69	%71.3	8
28	التنويع في حجم الخط ما بين العناوين الرئيسة وما يندرج تحتها.	2.00	0.68	%66.7	14
29	جدولة المعلومات بصورة منظمة مرتبة.	2.05	0.79	%68.4	12
30	إتقان الأنواع المختلفة من الخط العربي (رقعة، نسخ ،..إلخ).	1.53	0.57	%50.9	17
31	استعمال علامات الترقيم استعمالا صحيحًا.	1.61	0.62	%53.8	16
32	مراعاة السرعة المناسبة عند الكتابة.	2.04	0.63	%67.8	13
33	اختيار الوقت المناسب للكتابة.	2.14	0.74	%71.3	9
34	مراعاة القواعد الإملائية في الكتابة.	2.40	0.70	%80.1	2
35	مراعاة القواعد النحوية في الكتابة.	2.35	0.67	%78.4	4
36	بناء الجمل والعبارات بصورة صحيحة.	2.28	0.67	%76.0	7
37	توظيف التراكيب اللغوية توظيفاً سليماً.	2.30	0.60	%76.6	6
38	المحافظة على رباطة الجأش والثقة بالنفس أثناء الكتابة.	2.39	0.70	%79.5	3
39	التواصل مع المتعلمين أثناء الكتابة.	2.12	0.71	%70.8	10

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
40	التوازن بين الأداءين: الشفوي والكتابي.	2.07	0.68	%69.0	11
	المحور ككل	2.13	0.53	%70.9	

وبالنظر إلى الفقرات التي حصلت على وزن نسبي من (76.6%) إلى (82.5%) ، يمكن أن نحكم على نسبة توافرها بناء على نتائج الدراسات السابقة بأنها أعلى من المتوسط، و يبرر الباحثان اهتمام معلمي اللغة العربية الذي برز في استجابات هذا المحور، بأن هذه الفقرات تمثل أبسط جوانب الأداء اللغوي الكتابي كالقواعد الإملائية ووضوح الخط.

أما الفقرات التي حصلت على أدنى استجابات المحور الثاني، والتي تراوحت بين (50.9%) إلى (68.4%) فتشير إلى أن أداء معلمي اللغة العربية في هذه الفقرات ضعيف، و يرى الباحثان أنه إذا استثنينا الفقرات المتعلقة بأنواع الخط العربي و قواعده، والتي ربما كان سبب الضعف فيها أن الخط مهارة لا يتقنها إلا هاو لها، وقد لا يكون للإعداد الأكاديمي الجامعي كبير أثر على تنميته، أما فيما يتعلق ببقية فقرات المحور التي أظهرت استجاباتها ضعفاً واضحاً، فلم يجد الباحثان تفسيراً لذلك إلا إهمال المعلمين، وربما انشغالهم بالكم المعرفي من المنهاج، وضيق زمن الحصة، والعدد الكبير من التلاميذ في الفصل.

◄ و للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على " **هل يوجد اختلاف في تقديرات مشرفي اللغة العربية التقييمية للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام بمحافظة غزة؟** اختبر الباحثان الفروض الأول و الثاني والثالث، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على ما يأتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات مشرفي اللغة العربية التقييمية للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام تعزى لجنس المعلم؟

استخدم الباحثان اختبار (T) لعينتين مستقلتين – Tow Independent Samples T Test وذلك للتعرف على دلالة الفروق التي تعزى لجنس المعلم، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (8)

نتائج اختبار t لدلالة الفروق في مستوى الأداء اللغوي التي تعزى لجنس المعلم

المحور	جنس المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
الأداء الشفوي	ذكر	29	1.85	0.47	**4.22	دالة عند 0.01
	أنثى	28	2.35	0.43		
الأداء التحريري	ذكر	29	1.90	0.46	**3.58	دالة عند 0.01
	أنثى	28	2.36	0.50		
الأداء اللغوي ككل	ذكر	29	1.87	0.45	**4.09	دالة عند 0.01
	أنثى	28	2.35	0.44		

يتضح من الجدول الثامن أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات مشرفي اللغة العربية التقييمية للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام في المحور الأول والثاني، وكذلك في الأداء اللغوي ككل تعزى لجنس المعلم لصالح المعلمات الإناث، وبذلك يُرفض الفرض الصفري و قبول الفرض البديل.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (النصار، 2005) ، التي أكدت نتائجها عدم وجود فروق في الأداء اللغوي تعزى للجنس، أما عن تفسير الباحثين للفروق التي كانت لصالح المعلمات، فيمكن أن يرجعاه إلى طبيعة المرأة التي تتسم بأنها أكثر التزاماً وأحرص، كذلك رأى الباحثان من خلال عملهما في جامعة الأقصى ووزارة التربية والتعليم ومقابلات التوظيف، أن الأداء العام و المعدلات التراكمية للطالبات أعلى من الطلاب، الأمر الذي يبرر جودة الأداء عند الإناث عنها عند الذكور.

و لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات مشرفي اللغة العربية التقييمية للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام تعزى لتخصص المعلم في الثانوية العامة (علمي، أدبي).استخدم الباحثان اختبار مان- ويتني لعينتين مستقلتين Mann-Whitiny For Independent Samples ، وذلك نظراً لصغر حجم إحدى العينات وعدم اعتدالية التوزيع، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (9)

نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق في مستوى الأداء اللغوي التي تعزى لتخصص المعلم

المحور	تخصص المعلم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الأداء الشفوي	علمي	10	25.8	258.0	0.673	غير دالة
	أدبي	47	29.7	1395.0		
الأداء التحريري	علمي	10	23.1	231.0	1.242	غير دالة
	أدبي	47	30.3	1422.0		
الأداء اللغوي ككل	علمي	10	24.5	244.5	0.956	غير دالة
	أدبي	47	30.0	1408.5		

يتضح من الجدول التاسع أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات مشرفي اللغة العربية التقييمية للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام تعزى لتخصص المعلم في الثانوية العامة، حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (النصار، 2005) ، التي أظهرت عدم وجود فروق دالة تعزى للتخصص، ويمكن أن يبرر الباحثان لذلك بأن الأداء اللغوي مهارة مكتسبة، أو فن ممارسٌ أكثر منه علماً، و بالتالي تساوت قدرات المعلمين من التخصصين في اكتسابها، بغض النظر عما بينهم من فروق في الميول التخصصية، كما يبرر الباحثان لذلك بأن كثيراً من طلبة الصف الحادي عشر يختارون تخصصاتهم (علمي– أدبي) بناء على مجال العمل الأوسع لكليهما، وليس اعتماداً على الرغبة أو المعدل أو الميل المهني.وقد يكون الأمر مرجعه إلى أن اختيار تخصص الطالب في الثانوية العامة قد يكون عشوائياً أو تتدخل فيه عوامل خارجية كرغبة الأهل.

و لاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات مشرفي اللغة العربية التقييمية للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام تعزى للجامعة التي تخرج فيها المعلم؟ استخدم الباحثان اختبار كروسكال واليس (Kruskal–Wallis Test) للعينات المستقلة؛ وذلك نظراً لصغر حجم العينات، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (10)

اختبار كروسكال واليس لدلالة الفروق في مستوى الأداء اللغوي التي تعزى للجامعة

المحور	الجامعة	العدد	متوسط الرتب	قيمة Chi- square	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
الأداء الشفوي	الأقصى	17	26.3	*8.98	دالة عند 0.05	الفروق بين الإسلامية والأزهر لصالح الإسلامية
	الإسلامية	26	34.0			
	الأزهر	12	17.5			
الأداء التحريري	الأقصى	17	26.4	**10.25	دالة عند 0.01	الفروق بين الإسلامية والأزهر لصالح الإسلامية
	الإسلامية	26	34.3			
	الأزهر	12	16.7			
الأداء اللغوي ككل	الأقصى	17	25.6	**10.59	دالة عند 0.01	الفروق بين الإسلامية والأزهر لصالح الإسلامية
	الإسلامية	26	34.7			
	الأزهر	12	17.0			

يتضح من الجدول العاشر وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأداء الشفوي بين المعلمين خريجي الجامعة الإسلامية، والمعلمين خريجي جامعة الأزهر لصالح خريجي الجامعة الإسلامية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأداء التحريري والأداء اللغوي ككل بين المعلمين خريجي الجامعة الإسلامية والمعلمين خريجي جامعة الأزهر لصالح خريجي الجامعة الإسلامية، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأداء الشفوي أو التحريري أو اللغوي ككل بين المعلمين خريجي الجامعة الإسلامية والمعلمين خريجي جامعة الأقصى، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأداء الشفوي أو التحريري أو اللغوي ككل بين المعلمين خريجي جامعة الأزهر والمعلمين خريجي جامعة الأقصى.

ويبرر الباحثان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جامعة الأقصى و جامعة الأزهر و الإسلامية بأن المساقات الأساسية لمتخصص اللغة العربية تكاد تكون مشتركة بين الجامعات الثلاثة، أما عن وجود الفروق بين جامعتي الأزهر و الإسلامية لصالح الجامعة الإسلامية ربما يعود إلى ما تميزت به الجامعة الإسلامية عن الأزهر من وجود خمس مساقات قرآن كريم بنصاب (3) ساعات معتمدة، حيث يتضمن كل مساق جانبين (كتابي و شفوي).

◄ وللإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على **"ما مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام نحو مهنة التدريس؟** حسب الباحثان المتوسطات والتكرارات والأوزان النسبية لفقرات كل محور من محاور مقياس الاتجاهات كما يتضح من الجداول الآتية:

الجدول (11)

المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لمحور المكانة الاجتماعية والاقتصادية

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أعتقد أن مهنة التدريس توفر مركزاً اجتماعياً مرموقاً.	3.91	0.872	%78.2	4
2	أرى أن مهنة التدريس تساعد في إقامة علاقات اجتماعية واسعة.	4.34	0.668	%86.8	2
3	أرى أن المجتمع ينظر إلى مهنة التدريس نظرة دونية.	4.05	1.216	%81.1	3
4	أقبل تزويج فتاة أنا وليها لشخص مهنته مدرس.	4.42	0.844	%88.4	1
5	أشعر أن الدخل الذي تدره مهنة التدريس يلبي الحاجات الأساسية.	2.40	1.100	%48.1	9
6	أشعر أن دخل المدرس يتناسب مع المجهود الذي يبذله.	2.05	1.059	%41.1	11
7	أعتقد أن مهنة التدريس أحد أوجه البطالة المقنعة في البلد.	3.84	1.099	%76.8	6
8	أرى أن أجور مهنة التدريس تجعلها مهنة جذابة.	2.37	1.112	%47.4	10
9	أرى أن العمل في مهنة التدريس يوفر مستوى معيشياً كريماً	3.04	1.309	%60.7	8
10	أشعر أن مهنة التدريس هي الضمان وقت الأزمات.	3.72	1.082	%74.4	7
11	أرى أن المعلمين أكثر إنفاقا على أسرهم من غيرهم.	3.89	1.220	%77.9	5
	المحور ككل	3.46	0.418	%69.1	

بالنظرة التفصيلية لفقرات المحور الأول لمقياس الاتجاهات، حاول الباحثان إعطاء قراءة تفسيرية لها، اعتماداً على استجابات ثلثي الفقرات: الأعلى و الأدنى، أما الفقرات التي حصلت على أعلى استجابات فهي على التوالي: الفقرة: «أقبل تزويج فتاة أنا وليها لشخص مهنته مدرس « و التي احتلت الترتيب الأول بوزن نسبي (88.4%) ، أما الفقرة "أرى أن مهنة التدريس تساعد في إقامة علاقات اجتماعية واسعة" فقد احتلت الترتيب الثاني بوزن نسبي (86.8%) ، في حين احتلت الفقرة " أرى أن المجتمع ينظر إلى مهنة التدريس نظرة دونية" الترتيب الثالث بوزن نسبي (81.1%) ، أما الفقرة " أعتقد أن مهنة التدريس توفر مركزاً اجتماعياً مرموقاً" فقد احتلت الترتيب الرابع بوزن نسبي (78.2%).

و بالنظر إلى هذه الفقرات يتبين أن الاستجابات عليها تتمحور في اتجاهين: الأول– ما يرتبط بالجانب الحياتي لمهنة التدريس الذي يرتبط بمردودها المادي، حيث يشير ذلك إلى اتجاهات سلبية عالية نحو المهنة و اتضح ذلك من الفقرة أشعر أن دخل المدرس يتناسب مع المجهود الذي يبذله، والفقرة: "أرى أن أجور مهنة التدريس تجعلها مهنة جذابة" الثاني– ما يرتبط بالجانب المعنوي لهذه المهنة، حيث تباينت اتجاهات المعلمين عليها ما بين نظرة بأنها تقيم علاقات عالية، بحكم احتكاك المعلمين بعدة شرائح اجتماعية من أولياء أمور أو طلبة أو معلمين أو مديرين، أو نظرة مجتمعية دونية لمهنة التدريس، وكأن المعلم يحترم مهنته رغم دونية نظرة المجتمع إليها.

أما الفقرات التي حصلت على أدنى الاستجابات للمحور الثاني فهي الفقرة: " أشعر أن دخل المعلم يتناسب مع المجهود الذي يبذله " والتي حصلت على الترتيب الحادي عشر والأخير بوزن نسبي (41.1%) ، أما الفقرة " أرى أن أجور مهنة التدريس تجعلها مهنة جذابة " فقد احتلت الترتيب العاشر للمحور بوزن نسبي (47.4%) ، في حين احتلت الفقرة "أشعر أن الدخل الذي تدره مهنة التدريس يلبي الحاجات الأساسية " الترتيب التاسع بوزن نسبي (48.1%) ، أما الفقرة " أرى أن العمل في مهنة التدريس يوفر مستوى معيشياً كريماً" فقد احتلت الترتيب الثامن بوزن نسبي (60.7%).و من الملاحظ أن اتجاهات المعلمين على هذه الفقرات ضعيفة حيث ارتبطت فقراتها بالجانب المادي الذي لا يلبي الحاجات الأساسية للمعلم، وهذا أمر منطقي، فعند مقارنة راتب المعلم مع أي مهنة أخرى كالأجهزة العسكرية التي يحمل صاحبها الشهادة العلمية نفسها نجد أن راتب المعلم أقل بكثير.ويرى الباحثان أن حصول هذا المحور في درجته الكلية على وزن نسبي (69.1%) والذي يشير إلى اتجاهات سلبية نحو المهنة، راجع إلى الفقرات الأربعة المرتبطة بالدخل كانت أكثر تأثيراً سلبياً.

الجدول (12)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمحور النظرة الشخصية لمهنة التدريس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
12	أشعر أن مهنة التدريس لا تقل شأناً عن المهن الأخرى	4.53	0.826	%90.5	4
13	أعتقد أن مهنة التدريس شيء ممتع ومفيد.	4.54	0.683	%90.9	3
14	أشعر أن التدريس رسالة قبل أن يكون مهنة.	4.65	0.668	%93.0	1
15	ما كان لدي خيار آخر إلا أن أكون معلماً.	2.30	1.414	%46.0	11

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
16	أشعر بالفخر لانتسابي لمهنة التدريس.	4.39	1.031	%87.7	7
17	مهنة التدريس مصدر سعادتي.	4.16	1.251	%83.2	8
18	أشعر بالحرج كوني مدرساً.	4.53	0.928	%90.5	4
19	أرى أن العمل في مهنة التدريس يساعد على مواجهة الصعوبات.	4.12	0.867	%82.5	9
20	لا يختار مهنة التدريس إلا صاحب الشخصية القوية المؤثرة.	3.98	1.142	%79.6	10
21	لو أتيح لي أن أختار مهنة أخرى ما اخترت إلا مهنة التدريس.	2.28	1.333	%45.6	12
22	وجودي بين طلابي مصدر سعادتي.	4.49	0.658	%89.8	6
23	حبي لمهنة التدريس يجعلني معلماً ناجحاً.	4.60	0.728	%91.9	2
	المحور ككل	4.05	0.442	%80.9	

بالنظر إلى الوزن النسبي للمجال ككل الذي بلغ (80.9%) يتبين أن اتجاهات المعلمين في محور النظرة الشخصية لمهنة التدريس عالية، رغم الدخل المحدود لهذه المهنة، وهذا يعكس الارتباط الوجداني للمعلمين بمهنتهم، إضافة إلى أن كثيراً من المعلمين ينظرون بطبيعتهم المتدينة إلى التعليم على أنه رسالة قبل أن يكون مهنة.

الجدول (13)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجال الاتجاه نحو طبيعة مهنة التدريس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
24	رضاي عن مهنة التدريس يعوض ما يكتنفها من صعاب و مشقة.	4.37	0.747	%87.4	4
25	أرى أن مهنة التدريس تصقل الشخصية وتقويها.	4.72	0.648	%94.4	1
26	أعتقد أن مهنة التدريس تحتاج إلى مهارات مركبة ومعقدة.	2.18	1.283	%43.5	11
27	أشعر أن مهنة التدريس تتطلب إعداداً تربوياً خاصاً.	4.54	0.503	%90.9	2
28	أكون سعيداً حين أقوم بالأعمال الإضافية الملقاة على عاتقي كمعلم.	3.63	1.112	%72.6	9
29	يوفر تدريب المعلمين تعلم أشياء تفيد الواقع العملي.	4.11	0.994	%82.1	7
30	أرى أن مهنة التدريس روتينية تشعر الإنسان بالملل.	3.35	1.369	%67.0	10
31	أعتقد أن مهنة التدريس تتطلب من المعلم درجة عالية من المرونة.	4.33	0.740	%86.7	5

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
32	أرى أن مهنة التدريس تتطلب أن أكون إنساناً مثقفاً.	4.47	0.684	%89.5	3
33	أعتقد أنه من السهولة بمكان التعامل مع مديري المدارس و التربويين.	4.23	0.846	%84.6	6
34	أرى أن لديّ القدرة للتغلب على مشكلات مهنة التدريس.	3.96	0.981	%79.3	8
	المحور ككل	3.99	0.357	%79.8	

وحين يحظى محور طبيعة مهنة التدريس على وزن نسبي (79.8%) رغم الأعباء التي يقوم بها المعلم وتعدد مسؤولياته و تشابكها، فهذا مؤشر للباحثين أن اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس مرتفعة.

الجدول (14)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمحور مستقبل مهنة التدريس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
35	أشعر بالقلق على مستقبل أولادي.	2.67	1.300	%53.3	9
36	مهنة التدريس هي مهنة الحاضر و المستقبل.	4.14	0.972	%82.8	3
37	الفرصة مفتوحة أمام المعلم للترقي و التقدم.	4.26	1.078	%85.3	2
38	يسرني أن يتقلد طلابي مراكز متقدمة أفضل مني.	4.72	0.453	%94.4	1
39	نظام الترقيات للمعلم ما زال متخلفاً.	2.89	1.448	%57.9	8
40	لا رجاء للنهوض بمهنة التدريس.	3.88	0.965	%77.5	5
41	أرى أن طموحات و تطلعات أبناء المعلمين عالية.	3.30	1.388	%66.0	6
42	أعتقد أن من يتقلد المكانة المرموقة في المجتمع هم أبناء المعلمين.	3.07	1.252	%61.4	7
43	أشعر أن تقدم الدول مرهون بمستقبل مهنة التدريس.	4.14	1.093	%82.8	3
44	بالرغم من الجهود المبذولة من المعلمين إلا أن المخرجات ضعيفة.	2.26	1.330	%45.3	10
	المحور ككل	3.53	0.556	%70.7	

بالقراءة التفسيرية لبعض فقرات هذا المحور التي حصلت على استجابات عالية أو استجابات ضعيفة، يتضح منطقية ومعقولية النظرة إلى مستقبل مهنة التدريس، فهي

معيار تقدم الدول، وعنوان تقدم صاحبها وترقيه، وبالرغم من محاولة المعلمين لترقية أنفسهم، فإن حوافز ذلك ضعيفة.

وبالنظر إلى محاور المقياس ككل في الجدول الخامس عشر، نجد أنه حصل على وزن نسبي (75.4%) ، وهي نسبة عالية من وجهة نظر الباحثين، رغم المردود المالي الذي تدره المهنة على المعلم، ورغم الوضع الاقتصادي الصعب الذي يعيشه أبناء قطاع غزة فترة إجراء البحث، ومما يدفع الباحثين إلى اعتبار هذا المستوى عالياً أن البحث أجرى في الفترة التي كان الانقسام الفلسطيني يخيم على مناحي الحياة للشعب الفلسطيني بشكل عام، و على التعليم بشكل خاص، فالوزارة أصبحت وزارتين، والقرار قرارين، ناهيك عن تأخر صرف الرواتب، وأحياناً انقطاعها، فرغم ذلك يرتبط المعلمون بمهنتهم، وهذا ما يؤكده حصول محور " الاتجاه نحو مكانة مهنة التدريس الاجتماعية والاقتصادية على الترتيب الرابع بوزن نسبي (69.1%) ، مقارنة بالوزن النسبي لمحور "النظرة الشخصية لمهنة التدريس، الذي حصل على الترتيب الأول للمحاور بوزن نسبي (80.9%).

الجدول (15)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمحاور مقياس الاتجاه ككل

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	الاتجاه نحو مكانة مهنة التدريس الاجتماعية والاقتصادية.	3.46	0.418	%69.1	4
2	النظرة الشخصية لمهنة التدريس.	4.05	0.442	%80.9	1
3	الاتجاه نحو طبيعة مهنة التدريس.	3.99	0.357	%79.8	2
4	الاتجاه نحو المستقبل في مهنة التدريس.	3.53	0.556	%70.7	3
	المقياس ككل	3.77	0.301	%75.4	

◄ وللإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على « **هل تختلف اتجاهات معلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام نحو مهنة التدريس؟** اختبر الباحثان الفرض الرابع والخامس.

و لاختبار صحة الفرض الرابع الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)في مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام نحو مهنة التدريس تعزى لجنس المعلم؟ استخدم الباحثان اختبار (T) لعينتين مستقلتين Tow Independent Samples T Test، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول (16)

اختبار t لدلالة الفروق في الاتجاه نحو مهنة التدريس التي تعزى لجنس المعلم

المحور	جنس المعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو مكانة مهنة التدريس الاجتماعية والاقتصادية.	ذكر	29	3.32	0.49	- 2.658**	دالة عند 0.01
	أنثى	28	3.60	0.27		
النظرة الشخصية لمهنة التدريس.	ذكر	29	4.07	0.56	0.484	غير دالة
	أنثى	28	4.02	0.28		
الاتجاه نحو طبيعة مهنة التدريس.	ذكر	29	3.96	0.42	-0.600	غير دالة
	أنثى	28	4.02	0.29		
الاتجاه نحو المستقبل في مهنة التدريس.	ذكر	29	3.62	0.52	1.212	غير دالة
	أنثى	28	3.44	0.59		
المقياس ككل	ذكر	29	3.75	0.36	- 0.354	غير دالة
	أنثى	28	3.78	0.23		

يتضح من الجدول السادس عشر ما يأتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام نحو مهنة التدريس تعزى لجنس المعلم: (ذكر، أنثى) لصالح المعلمات الإناث، وذلك في مجال الاتجاه نحو مكانة مهنة التدريس الاجتماعية والاقتصادية.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام نحو مهنة التدريس تعزى لجنس المعلم: (ذكر، أنثى) في جميع محاور المقياس عدا محور «مكانة مهنة التدريس الاجتماعية والاقتصادية»، حيث كانت الفروق في هذا المحور لصالح المعلمات.

أما عن تفسير الباحثين لعدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين في المقياس ككل، فمرجعه إلى الظروف التي يعيشها الجنسان، والتي تسهم بدرجة كبيرة في اتجاهات المعلمين، كما يرجع الباحثان الفروق في المحور المذكور إلى طبيعة المرأة والتي تكون في أكثر أحوالها معالة من رجل، فالمردود الاقتصادي وإن كان مهماً، إلا أنه لا يؤثر سلباً على اتجاهات الإناث نحو مهنة التدريس بخلاف المعلمين الذكور الذين ينظرون إلى المردود

الاقتصادي نظرة مفصلية فهم المعيلون وليس المعالين.

ولاختبار صحة الفرض الخامس الذي ينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام نحو مهنة التدريس تعزى لتخصص المعلم في الثانوية العامة (علمي – أدبي) ؟ استخدم الباحثان اختبار مان– ويتني لعينتين وذلك للتعرف على دلالة الفروق، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (17)

اختبار مان ويتني لدلالة فروق الاتجاه نحو مهنة التدريس التي تعزى لتخصص المعلم

المحور	تخصص المعلم	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو مكانة مهنة التدريس الاجتماعية والاقتصادية.	علمي	10	31.4	314	- 0.51	غير دالة
	أدبي	47	28.48936	1339		
النظرة الشخصية لمهنة التدريس.	علمي	10	22	220	- 1.49	غير دالة
	أدبي	47	30.48936	1433		
الاتجاه نحو طبيعة مهنة التدريس.	علمي	10	29.25	292.5	- 0.05	غير دالة
	أدبي	47	28.94681	1360.5		
الاتجاه نحو المستقبل في مهنة التدريس.	علمي	10	25.25	252.5	- 0.79	غير دالة
	أدبي	47	29.79787	1400.5		
المقياس ككل	علمي	10	24.7	247	- 0.90	غير دالة
	أدبي	47	29.91489	1406		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات معلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام نحو مهنة التدريس تعزى لتخصص المعلم (علمي، أدبي) في جميع مجالات المقياس، فالباحثان يبرران ذلك إلى أن الاختيار التخصصي للطالب في الثانوية العامة لا يكون أساسه رغبة وميولاً لدى الطالب، بقدر ما تؤثر عوامل أخرى فيه مثل حرص الطالب على سير أقصر الطرق للحصول على وظيفة، أو رغبة الأهل التي يكون لها غالباً أثر على هذا الاختيار.

◄ و للإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: « **هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس**؟ اختبر الباحثان الفرض الخامس الذي ينص على: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد في مدارس التعليم العام، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.فاستخدما معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (18)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين الأداء اللغوي للمعلمين واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس

الأداء اللغوي للمعلم	الاتجاه نحو مهنة التدريس				
	مكانة مهنة التدريس الاجتماعية والاقتصادية	النظرة الشخصية لمهنة التدريس	الاتجاه نحو طبيعة مهنة التدريس	الاتجاه نحو المستقبل في مهنة التدريس	المقياس ككل
الأداء الشفوي	**0.542	**0.616	**0.625	*0.272	**0.702
الأداء التحريري	0.143	**0.375	**0.565	**0.446	**0.623
الأداء اللغوي ككل	**0.457	**0.645	**0.670	**0.727	**0.773

(*) معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.05 (**) معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول الثامن عشر وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الأداء اللغوي ككل لمعلمي اللغة العربية و اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، وكذلك بين الأداء الشفوي والأداء الكتابي كل على حدة، وبين اتجاهات المعلمين نحوها.وبذلك يُرفض الفرض الصفري الذي صاغه الباحثان وقبول الفرض البديل.

فمن الطبيعي – من وجهة نظر الباحثين – أنه كلما كانت اتجاهات المعلم نحو مهنته إيجابية ومرتفعة، زاد انتماؤه لها، وتحسن أداؤه فيها.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. على وزارة التربية والتعليم التركيز في مقابلات المعلمين الجدد على مدى إتقانهم للأداء اللغوي كمعيار للتوظيف.

2. أن تقوم وزارة التربية والتعليم بعقد دورات لتحسين الأداء اللغوي لدى المعلمين الجدد.

3. اهتمام مشرفي اللغة العربية عند إشرافهم على معلمي اللغة العربية بتقويم الأداء اللغوي، وعدم التركيز على الجانب التربوي والعلمي فقط.

4. يتوجب على كليات التربية بالجامعات التي يتخرج منها المعلمون، إعادة النظر في المساقات التدريسية التي تعطى للطالب، بحيث يتم الاهتمام بمساقات اللغة العربية بشكل عملي وليس نظرياً.

5. زيادة نصيب مادة الأصوات والصرف والبلاغة، لما لها من دور كبير في إنماء الأداء اللغوي.

6. ضرورة إيجاد مختبرات لغوية صوتية للغة العربية في كليات التربية، وتفعيلها بشكل جيد.

7. حشد كل الطاقات على صعيد مؤسسات المجتمع المدني لتغيير النظرة السلبية من المجتمع لمهنة التدريس.

8. ضرورة أن تقوم وزارة التربية والتعليم بمضاعفة الجهد لتطبيق الكادر الموحد الذي يحسن من دخل المعلم، ليضمن له حياة كريمة.

9. إعادة النظر في السلم الوظيفي للمعلمين وإفساح المجال للنمو المهني والترقية لهم.

المصادر والمراجع:

أولاً- المراجع العربية:

1. البيلاوي، حسن وآخرون (2006) .الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد .دار المسيرة، عمان .
2. الترتوري، محمد عوض والقضاه، محمد (2006) .المعلم الجديد: دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة .دار الحامد للطباعة والنشر، عمان .
3. الخطابي، عبد الحميد وآخرون (2005) .تقويم مستوى أداء خريجي كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية .الإدارة العامة للدراسات والبحوث التربوية– السعودية .
4. الدخيل، فهد بن عبد العزيز (2009) .مستوى الأداء اللغوي لطلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية– العلوم الإنسانية والاجتماعية– السعودية، ع (11) ، ص ص 122 - 161 .
5. زروق، محمد (2010) .دور المكتبة المدرسية و المنزلية في تطوير الأداء اللغوي .، دورية التطوير التربوي، سلطنة عمان، العدد (55) فبراير .
6. السيد، محمود (2005) .مقالات في الثقافة .الجزء الثاني، دمشق: وزارة الثقافة السورية.
7. السيد، محمود (2008) .المدارس إعدادًا وتأهيلاً .مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق، العدد (83) ، الجزء الرابع .
8. السيد، محمود (2009) .إعداد معلِّم اللّغة العربيّة .بحث مقدم إلى فعاليات المؤتمر الخمسين لمجمع اللّغة العربيّة في القاهرة .
9. الشيزاوي، عبد الغفار (2010) .توظيف طرق تدريس اللغة العربية للارتقاء بالأداء اللغوي .دورية التطوير التربوي، 2010 سلطنة عمان، العدد (55) .
10. عافشي، ابتسام (2013) .تقويم الأداء اللغوي للطالبات معلمات الصفوف الأولية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء احتياجاتهن اللغوية .مستقبل التربية العربية– مصر، مج (20) ، ع (83) ص ص 143–196 .

11. عبد الصمد، سيد فهمي (2002) .برنامج لتنمية مهارات الأداء اللغوي للطلاب المعلمين غير المتخصصين في اللغة العربية بكليات التربية .رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق .

12. عطا، إبراهيم محمد (1990) .طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية .ج1، ط2، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية .

13. عمار، سام عبد الكريم (2010) .ما دور المناهج الدراسية الأخرى في تطوير الأداء اللغوي؟ .دورية التطوير التربوي، سلطنة عمان، العدد (55) .

14. قناوي، شاكر عبدالعظيم، و صلاح، سمير (2001) .الأدوار اللغوية المستقبلية لمعلم اللغة العربية: مدى إدراكه وممارسته لها في ضوء بعض المتغيرات .دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (70) .

15. كندري، جاسم يوسف (2002) .إعداد المعلِّم بجامعة الكويت: الواقع والمأمول .مجلة العلوم التربوية والنفسيّة، جامعة الكويت، المجلد (3) ، العدد (3) .

16. الكندري، عبد الله، وآخران (1998) .تقويم برنامج معلم اللغة العربية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت . مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، العدد (50) .

17. موسى، عقيلي محمد (2011) .تصور مقترح لتطوير برنامج التربية الميدانية القائم في ضوء معايير الجودة و قياس أثره على تنمية الأداء التدريسي و الاتجاه نحو المهنة لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية في كليات التربية بالجامعات المصرية .المؤتمر السنوي العربي السادس – الدولي الثالث « تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر و الوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة « المنعقد في الفترة ما بين 13 – 14 أبريل، المجلد الأول، ص ص 299 – 344 .

18. النصار، صالح (2005) .درجة تمكن معلمي القراءة والكتابة في الصفوف الأولية من مطالب التنمية المهنية ووسائل تنميتها المتعلقة بتدريس القراءة والكتابة .مجلة القراءة والمعرفة، ع (77) ص ص 54 – 99 .

19. الهاشمي، عبد الله بن مسلم (2010) .توظيف الحاسوب و الانترنت في تطوير الأداء اللغوي .دورية التطوير التربوي، سلطنة عمان، العدد (55) .

20. هيكل، أحمد (2001) .اللغة والحفاظ على مقومات الشخصية القومية .ندوة اللغة العربية بين الواقع والمأمول، القاهرة: الجمعية الخيرية الإسلامية، مارس .

21. يونس، رمضان (2006) .فاعلية برنامج مقترح في اللغة العربية للطلاب الدعاة بجامعة الأزهر في التحصيل والأداء اللغوي .رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، القاهرة .

ثانياً- المراجع الأجنبية:

1. *Dunkin, Michael, J (1997) .Assessing teachers effectiveness .Educational Research, 7 (1) , 37- 51 .*
2. *Gifford, S (1994) .New Teacher Competency Profile .British Journal of In- service Education ,Vol 20 No .3 .*
3. *Komachali, M .& Khodareza,M . (2012) .The Effect of Using Vocabulary Flash Card on Iranian Pre- University Students` Vocabulary Knowledge" .www .ccsenet .org/ ies International Education Studies, Vol .5, No .3; June 2012 ISSN 1913- 9020 134 E- ISSN 1913- 9039 .*
4. *Pantić ,N (2011) .Applying The Communicative Approach in EFL Teaching in Serbia – The Teachers` View" .MA .Thesis .Nis University, Serbia .*
5. *Préfontaine Clémence, Monique Lebrun et Martine Nachbauer (2000) . L'expression orale des enseignants: un enjeu social , Québec français, n° 118, 2000, p .52- 54 .*
6. *Terry, D .Tanbnn, D . (1994) .Evaluation a Practiced Guide of Teachers, New York .Mc Grow Hill .*